

Krüger, Jens Oliver

Unterrichtsstörungen im Spiegel der Ratgeberliteratur für Lehrkräfte.

Oder: "In wenigen Schritten wird dein Unterricht frei von Störungen sein"

Sauerbrey, Ulf [Hrsg.]; Großkopf, Steffen [Hrsg.]; Ott, Christine [Hrsg.]: *Empirische Ratgeberforschung. Forschungszugänge und Befunde zu Produktion, Angebot und Inanspruchnahme ratgeberhafter Medien.* Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 132-153



Quellenangabe/ Reference:

Krüger, Jens Oliver: Unterrichtsstörungen im Spiegel der Ratgeberliteratur für Lehrkräfte. Oder: "In wenigen Schritten wird dein Unterricht frei von Störungen sein" - In: Sauerbrey, Ulf [Hrsg.]; Großkopf, Steffen [Hrsg.]; Ott, Christine [Hrsg.]: *Empirische Ratgeberforschung. Forschungszugänge und Befunde zu Produktion, Angebot und Inanspruchnahme ratgeberhafter Medien.* Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 132-153 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-301874 - DOI: 10.25656/01:30187; 10.35468/6097-11

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-301874>

<https://doi.org/10.25656/01:30187>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Jens Oliver Krüger

Unterrichtsstörungen im Spiegel der Ratgeberliteratur für Lehrkräfte. Oder: „In wenigen Schritten wird dein Unterricht frei von Störungen sein“

1 Einführung

Wer im Katalog eines Online-Buchhandels nach dem Stichwort „Unterricht“ sucht, dem wird mit hoher Wahrscheinlichkeit auch der Begriff „Unterrichtsstörung“ vorgeschlagen. Bei näherem Hinsehen stellt sich heraus, dass es sich bei den Publikationen, die der Algorithmus empfiehlt, in vielen Fällen um sogenannte Ratgeberliteratur handelt. Die Redundanz in der Titelgebung einschlägiger Publikationen ist bemerkenswert:

„Unterrichtsstörungen meistern“ (Harkcom, 2017);

„Unterrichtsstörungen souverän meistern“ (Rattay et al., 2021);

„Unterrichtsstörungen vorbeugen und bewältigen“ (Keller, 2014);

„Unterrichtsstörungen beseitigen“ (Jansen, 2014);

„Unterrichtsstörungen lösen und effektiv vermeiden (Wienberg, 2022).

Im Nebeneinander der hier genannten Titel vermittelt sich erstens der Eindruck, dass Unterrichtsstörungen relativ normal sind und dass Abhilfe zweitens relativ einfach möglich ist. Beide Feststellungen sind kritisch zu hinterfragen. Ratgeber – so die erste These des vorliegenden Artikels – bilden Sachverhalte nicht nur ab, sondern bringen ihre Themen in eigenwilliger Manier hervor. Dabei sind – so eine zweite These – große Differenzen im Modus der ratgeberischen Themenbearbeitung zu berücksichtigen. Der Artikel nimmt die Eigenlogik der ratgeberischen Wissensproduktion rund um das Thema „Unterrichtsstörungen“ näher in den Blick.

Obwohl ratgeberische Literatur für Lehrer*innen einfach erhältlich und weit verbreitet ist, wurde sie bislang selten zum Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen. Die erziehungswissenschaftliche Ratgeberforschung konzentriert sich ganz überwiegend auf Erziehungsratgeber (im Überblick Schmid et al., 2019a; Matthes & Schmid, 2022). ratgeberische Literatur für Lehrer*innen ist nur vereinzelt und selten in einem größeren systematischen Zusammenhang untersucht worden (Diederich, 1993; Drerup, 1988; vgl. Goldfriedrich et al. i. d. Band; Hoff-

mann, 2011; Vidal, 2019; Krüger & Konrad, 2019; Krüger & Konrad, 2022; Krüger, 2022; Krüger, 2024). Hinzu kommt, dass sich nur wenige statistische Daten zu diesen Publikationen ermitteln lassen, da Ratgeber in der Warengruppensystematik des Börsenvereins des deutschen Buchhandels sowie im Katalog der Deutschen Nationalbibliothek, als „praxisbezogene Einführung für Laien“ verschlagwortet sind.¹ Damit werden Lehrer*innen als professionell tätige Personengruppe ausgeschlossen.² In Statistiken des Börsenvereins tauchen Ratgeber für Lehrer*innen nicht als Ratgeber auf – selbst dann, wenn eine solche Bezeichnung auf dem Titel steht. Doch auch wenn ratgeberische Literatur für Lehrer*innen im erziehungswissenschaftlichen und speziell im schulpädagogischen Diskurs ein Nischenthema ist – im öffentlichen Diskurs ist sie es nicht. Als Teil einer „blühenden Selbsthilfe-Industrie“ (Illouz, 2021, 69) trägt der Ratgebermarkt zur öffentlichen Wahrnehmung und zur Schaffung einer eigenen Wirklichkeit von Schule und Unterricht bei. Diesbezüglich gilt es „zu ergründen, welche Bilder als (Vor-)Urteile wie (re-)produziert und vermittels öffentlicher Medien verstärkt werden“ (Matthes & Pallesen, 2022, 3), wobei die Beschäftigung mit „Populär- und pseudowissenschaftliche[n] Veröffentlichungen“ (Terhart, 2022, 41) wie Ratgebern im schulpädagogischen Diskurs der jüngsten Zeit durchaus Beachtung erfährt (ebd.).

In der Arbeit am vorliegenden Artikel wurden siebenundzwanzig Bücher zum Thema Unterrichtsstörungen einer genaueren Analyse unterzogen, um deren ratgeberische Qualität jeweils genauer zu hinterfragen. Texte und Abbildungen wurden in loser Anlehnung an die Grounded Theory offen codiert und auf sprachliche Regel- und Ereignishaftigkeiten (Bublitz, 2003, 49) und diskursive „Formations-systeme“ (Foucault, 1981, 156) hin untersucht. Die Differenz Ratgeber/Nicht-Ratgeber wurde dabei bewusst ein Stück weit unbestimmt gehalten, insofern davon ausgegangen wird, dass das Ratgeberische, in Gestalt einer unverbindlichen Handlungsanweisung quer zu dieser Differenz liegen kann (siehe unten). Aus forschungspragmatischen Gründen konzentriert sich die Untersuchung auf ratgeberische Literatur in Buchform. Die mediale Diversifizierung von ratgeberischen Angeboten zum Thema Unterrichtsstörungen bedürfte einer gesonderten Betrachtung. Der vorliegende Beitrag basiert auf Ergebnissen des DFG-geförderten Projektes „Populäres Wissen in der Lehrer*innenbildung. Eine Untersuchung der aktuellen Ratgeberliteratur für Lehrerinnen und Lehrer“ – kurz PopuLeBi – das aktuell an der Universität Koblenz durchgeführt wird.

Der Artikel gliedert sich in fünf Teile: Zunächst wird kurz auf bisherige erziehungswissenschaftliche Vorbehalte gegenüber ratgeberischer Literatur eingegan-

1 <https://d-nb.info/gnd/4048476-2> [Recherche 02.08.2022].

2 Auf die professionstheoretisch interessante Frage, was es bedeutet, dass für professionell ausgebildete Lehrkräfte trotzdem zahlreiche Ratgeber publiziert werden, kann an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden.

gen. In einem zweiten Schritt werden aktuelle Koordinaten des Diskurses um Unterrichtsstörungen markiert, bevor in einem dritten Schritt die Abgrenzbarkeit ratgeberischer Literatur zum Thema Unterrichtsstörungen diskutiert wird. Es wird dafür plädiert, weniger die Abgrenzung zum Ratgeberischen als Abgrenzungen im Ratgeberischen stärker in den Blick zu nehmen. Im Lichte dieses Anliegens werden Spannungen aufgezeigt, die die Verständigungen rund um die Identifizierbarkeit, die Normalisierung und die Kompensierbarkeit von Unterrichtsstörungen in der ratgeberischen Literatur kennzeichnen. Der Beitrag schließt mit einem Ausblick auf weitere Forschungsperspektiven.

2 Vorbehalte

Ratgeberliteratur genießt im erziehungswissenschaftlichen Kontext nicht den besten Ruf. So wird der „Kitsch der praktischen Ratschläge“ (Reichenbach, 2003, 782) beanstandet, man moniert „konstruierte Vereinfachungen“ (Reh, 2004) und vermisst die konzeptionelle Absicherung ratgeberischer Tipps (Reich, 2004). Gleichzeitig ist ein fortgesetztes öffentliches Interesse an Ratschlägen zu verschiedenen pädagogischen Themenstellungen zu konstatieren. Dazu gehört auch das Thema ‚Unterrichtsstörungen‘. Die Frage, ob die Intensität der ratgeberischen Bearbeitung dieses Themas als Indikator für die Bedeutung von Unterrichtsstörungen in der schulischen Wirklichkeit in Frage kommt, muss allerdings mit Skepsis betrachtet werden. Zwar spricht vieles dafür, dass sich „die große Nachfrage [nach Ratgebern] als Indiz für große Ratlosigkeit“ (Berg, 1991, 713) verstehen lässt – eine solche These vernachlässigt allerdings den Umstand, dass Ratgeber nicht nur auf einen vorhandenen Bedarf antworten, sondern ihre eigene Notwendigkeit performativ selbst mit hervorbringen. Ihre „kleinen Schritte“ [können sich] endlos fortsetzen. [...] Sie stimulieren die Erklärbarkeit einer Situation“ (Oelkers, 1995, 221). So lässt sich die Selbstverständlichkeit in der Unterrichtsstörungen als Thema der Ratgeberliteratur auftauchen, durchaus kritisch hinterfragen: Das Bild der sozialen Wirklichkeit, das in Ratgebern produziert wird, muss nicht mit dieser Wirklichkeit identisch sein. Der Literaturwissenschaftler und Begründer der Postcolonial Studies, Edward Said, verdeutlicht diesen Umstand anschaulich an folgendem Beispiel:

„Wenn man in einem Buch liest, dass Löwen grimmig sind, und dann einem grimmigen Löwen begegnet (man verzeihe mir die Vereinfachung), so wird man dazu neigen, weitere Bücher dieses Autors zu lesen und ihm zu glauben. Wenn er außerdem erklärt, wie man grimmige Löwen bändigt, und sich der Ratschlag bewährt, so dürfte man dem Autor auch auf anderem Gebiete vertrauen. Dabei ist eine ziemlich komplizierte Dialektik der Verstärkung am Werk, so dass Lektüre Erfahrungen determiniert, was wiederum Autoren veranlasst, Themen aufzugreifen, die durch Erfahrungen von Lesern geprägt

sind. So kann ein Buch über die Bändigung grimmiger Löwen eine Reihe weiterer über Themen wie die Grimmigkeit von Löwen, die Ursache der Grimmigkeit et cetera nach sich ziehen. Und je stärker die Bücher sich auf das Thema konzentrieren (das heißt auf die Grimmigkeit und nicht auf die Löwen selbst) desto mehr kann man damit rechnen, dass die empfohlenen Strategien die Grimmigkeit zwangsläufig noch steigern werden, da sie nun das Wesentliche, ja sogar Einzige ist, was wir über Löwen wissen können“ (Said, 2019, 114).

Der Mechanismus, den Said hier beschreibt, lässt sich als Warnung verstehen: Der dominante Fokus auf einen Gegenstand steht nicht notwendig im Dienste seiner besseren Kenntnis, sondern kommt im Gegenteil auch als Ausdruck seiner Verkennung in Frage. Die „komplizierte Dialektik der Verstärkung“ (ebd.) bedingt die Gefahr, Zerrbilder der sozialen Wirklichkeit zu produzieren. Bezogen auf die Ratgeberliteratur für Lehrer*innen hieße das, dass mit dem starken Fokus auf Unterrichtsstörungen möglicherweise ebenfalls das Risiko verbunden ist, ein überpointiertes und verzerrtes Bild der schulischen Wirklichkeit hervorzubringen, in dem Unterricht kaum anders als gestört vorstellbar wird. Genau dieses verzerrte Bild verlangt dann nach immer neuer Literatur zum Thema.

Ein anderer Aspekt, den es in Hinblick auf die Konjunktur von Publikationen zum Thema Unterrichtsstörungen zu beachten gilt, betrifft aktuelle Dynamiken auf dem Buchmarkt. Ein signifikanter Anteil der ratgeberischen Literatur zu diesem Thema ist in den Jahren 2021 und 2022 erschienen (Reitmann, 2022; Steiger, 2022; Weiß, 2022; Wienberg, 2022; Dannen, 2021; Neumann, 2021; Kuhn, 2021). Die Publikationen von Dannen 2021 und Steiger 2022 sind zusätzlich als Hörbücher erhältlich. Was sich als Indiz für eine gesteigerte Aufmerksamkeit gegenüber Unterrichtsstörungen werten ließe, hat gleichzeitig viel mit aktuellen Veränderungen auf dem Buchmarkt zu tun. Bei allen genannten ratgeberischen Publikationen aus den Jahren 2021 und 2022 handelt es sich um Angebote aus dem Bereich des Self-Publishing, also um Werke, die von Autor*innen ohne Unterstützung durch einen traditionellen Verlag veröffentlicht wurden. Reichweite und Verkaufszahlen von Self-Publishing-Initiativen dürfen unter wirtschaftlichen Gesichtspunkten nicht unterschätzt werden, zumal sie häufig intensiv in sozialen Medien beworben und diskutiert werden (Buchreport, 2022). Das Layout und die Coverbilder aller genannten Self-Publishing-Ratgeber sind professionell und ansprechend gestaltet. Als Self-Publishing-Initiativen sind sie für Käufer*innen nicht ohne Weiteres erkennbar. Im Internetbuchhandel, der im Gegensatz zum Sortimentbuchhandel aktuell steigende Gewinne verbucht, werden diese Ratgeber häufig noch vor den Ratgebern renommierter Verlage angezeigt und nicht selten sind diese Bücher auch billiger erhältlich. Es ist noch zu früh, diese aktuelle Entwicklung im Buchhandel abschließend zu bewerten. Welche Veränderungen dem Ratgebermarkt darüber hinaus durch die Etablierung KI-gestützter Textgeneratoren bevorsteht, ist gegenwärtig ebenfalls nur schwer antizipierbar. Die

intensivierte Publikationsaktivität zum Thema Unterrichtsstörungen, die sich aktuell beobachten lässt, ist allerdings nicht unerheblich auf die Konjunktur von Self-Publish-Initiativen zurückzuführen.

Auf diese Konjunktur von ratgeberischer Literatur zum Thema Unterrichtsstörungen wird zum Ende des vorliegenden Artikels noch einmal eingegangen.

3 Unterrichtsstörungen

Wie Budde 2014 feststellt, bildet „der Themenkomplex Unterrichtsstörungen [...] ein zentrales Feld schulischen Handelns an der Schnittstelle von Erziehung und Bildung“ (Budde, 2014, 209). Die Resonanz, die das Störungsthema im erziehungswissenschaftlichen Diskurs erzeugt, wird zum ersten damit erklärt, dass sich hier eine Möglichkeit bietet, im Windschatten der vornehmlich didaktischen und leistungsbezogenen Debatten rund um die PISA-Studie, dem schulischen Problemfeld der Erziehung neue Aufmerksamkeit entgegenzubringen (Jornitz, 2004, 98). Zum zweiten ist die Attribuierung von Störungen geeignet, die Interaktionsordnung zwischen Lehrkräften und Schüler*innen zu hinterfragen: Anstatt die Verantwortung für Unterrichtsstörungen einseitig den Schüler*innen anzulasten, opponiert man im erziehungswissenschaftlichen Diskurs inzwischen häufiger gegen eine zu lehrerzentrierte Sichtweise, denn „die Störung durch einen Schüler kann [...] sowohl den Unterricht stören, als auch eine Reaktion auf einen in sich gestörten Unterricht“ (Twardella, 2010, 88) darstellen. Dementsprechend wird „eine ko-konstruktivistische Auffassung von Unterrichtsstörungen“ (Wettstein & Thommen, 2007, 158) empfohlen, denn „die Sichtweisen von Lehrern und Schülern sind [...] gleichermaßen zu berücksichtigen, will man das Phänomen der Unterrichtsstörungen angehen“ (Pfitzner & Schoppek, 2000, 352). Dies vorausgesetzt, geraten Störungen weniger „als Missverständnis oder Kommunikationsfehler [in den Blick, JOK], sondern als sinnhafte Struktur, die es über eine wissenschaftliche Reflexion zu verstehen gilt“ (Goldmann & Emmerich, 2020, 67). Hier wird weiterer Forschungsbedarf diagnostiziert. Aus der Perspektive der Unterrichtsforschung seien Unterrichtsstörungen bislang zu wenig bearbeitet worden (Breidenstein et al., 2020, 138). Ferner sind Konsequenzen für das Professionsverständnis von (angehenden) Lehrkräften zu reflektieren. So zeigt sich zum Beispiel in der Kommunikation mit Lehramtsstudierenden über Unterrichtsstörungen, dass Erklärungen „in aller Regel [...] nicht auf der Ebene der situativen Dynamik oder in den strukturellen Zumutungen und Risiken der Unterrichtsinteraktion gesucht [werden], sondern in den Motiven und Eigenschaften der handelnden Personen“ (ebd., 137). Ein stärkerer Fokus auf Logiken der Unterrichtsinteraktion scheint auch dann lohnend, wenn die Auseinandersetzung mit Unterrichtsstörungen genutzt wird, um die „Ausweitung von Profes-

sionalisierungsanforderungen“ (Budde, 2014, 207) im Kontext des Lehramts zu reflektieren. Hier werden wiederkehrend „die Steigerung der Unterrichtsqualität durch Classroom-Management [...] [sowie] die Sozialpädagogisierung von Schule“ (ebd., 208) genannt. In einer weitwinkligeren Betrachtung sieht Budde den erziehungswissenschaftlichen Diskurs zu Unterrichtsstörungen in der Bearbeitung einer Antinomie von Einheit und Differenz (Helsper, 2011) verfangen:

„Der Pol Einheit bezeichnet dabei die Orientierung an universalistischen und allgemeingültigen Normen, Regeln und Verfahren unter Absehung von der Singularität des Einzelfalles und zielt auf subsumtionslogische Bearbeitungen. Allerdings steht Unterricht als grundlegend ungewisse soziale Situation gleichzeitig immer unter dem Risiko der Störanfälligkeit“ (Budde, 2014, 208).

Die hier genannte antinomische Spannung ist nicht nur erziehungswissenschaftlich zu reflektieren, sondern muss auch und insbesondere dort bearbeitet werden, wo es darum geht, Handlungsempfehlungen zum Umgang mit Unterrichtsstörungen zu formulieren, wie dies in der ratgeberischen Literatur zu Unterrichtsstörungen versprochen wird. Es stellt sich die Frage, wie es der ratgeberischen Literatur gelingt, ihre Ratschläge gegen eine Ungewissheit zu wappnen, die im erziehungswissenschaftlichen Diskurs offensiver als unauflöslich thematisiert wird. In Annäherung an diese Frage sieht sich der vorliegende Artikel zunächst mit der Herausforderung konfrontiert, zu klären, was überhaupt unter ratgeberischer Literatur verstanden werden soll.

4 Zur Abgrenzbarkeit des Ratgeberischen

Die Abgrenzbarkeit des Ratgeberischen ist umstritten (Ott, 2022). Die Frage, was einen Ratgeber zu einem Ratgeber macht, mündet in eine „grundlegende[...] Bestimmungsproblematik“ (Schmid et al., 2019b, 7). Erziehungswissenschaftliche Studien zum Thema sind daher in besonderer Art und Weise herausgefordert, sich des Standortes, von dem aus die Auseinandersetzung mit der Thematik erfolgt, zu vergewissern.

Ratgeber zu Unterrichtsstörungen beschäftigen sich nicht nur mit einem pädagogischen Themenfeld – sie sind – wie alle anderen Ratgeber auch – immanent pädagogisch strukturiert, insofern sie mit einer bestimmten Vermittlungsabsicht an Ihre Leser*innen herantreten (Sauerbrey, 2019). Es gibt ein buntes Panorama an Metaphern, die dieser Vermittlungsabsicht eine bildliche Gestalt geben. So lassen sich Ratgeber auffinden, die sich als „Erste Hilfe-Koffer“ (Jansen, 2014) oder „große Hausapotheke gegen Unterrichtsstörungen“ (Shore, 2013) bezeichnen, was das Programm einer ‚Heilung‘ von Störungen nahelegt. Andernorts spricht man alternativ vom Ratgeberbuch als „Werkzeugkasten“ (Jansen, 2014, 7), wodurch

das Programm einer ‚Reparatur‘ assoziierbar wird. Es gibt Bücher, die als „Leitfaden“ eine orientierende Funktion versprechen (Nolting, 2019) oder als „Praxisbuch“ (Rattay et al., 2021) eine besondere Praxisnähe annonciieren.

Ferner gilt es unterschiedliche Stile der Ratgeberdidaktik zu unterscheiden: Häufig ist schon die Aufmachung der Publikationen bemerkenswert. Der Schriftsatz wird durch Karikaturen oder eingerückte Kästchen unterbrochen. Es gibt „Checklisten“ (Rattay et al., 2021, 24), „Kopiervorlagen“ (Lohmann, 2019, 26) „Arbeitsprogramme“ (Jansen, 2014, 6), „To-Do-Listen“ (ebd.) sowie „Verhaltensschritte [...], Musterplanungen, Gesprächsanleitungen, Einladungen usw.“ (ebd., 7). Keller (2014) nutzt kleine Fabeln, um die Leser*innen zum Nachdenken anzuregen und ganz generell setzt die ratgeberische Literatur in ihrer Argumentation häufiger auf eine Art anekdotische Evidenz. Wiederkehrend stößt man auf eine Rhetorik der Zahlen, die sich in den „7 effektive[n] Wege[n] für mehr Ruhe und weniger Stress“ (Neumann, 2021), in den „10 goldenen Regeln, die Sie in ihrem Klassenzimmer immer beachten sollten“ (Dannen, 2021, 3), in den „66 Maßnahmen zur Bewältigung von Unterrichtsstörungen“ (Wollenweber, 2011) oder in „700 Handlungsanregungen“ (Shore, 2013) dokumentiert.

Wie schwierig es ist, die ratgeberische Literatur – all dieser Eigenheiten zum Trotz – von der nicht ratgeberischen Literatur abzugrenzen, lässt sich am Beispiel aufgabenstärkerer Monographien zum Thema Unterrichtsstörungen gut illustrieren. Es sind im Wesentlichen drei Bücher, die diesbezüglich zu erwähnen sind. Es handelt sich (in Reihung der Auflagenanzahl) erstens um das 2002 erschienene Buch „Störungen in der Schulklasse“ von Hans Peter Nolting, das aktuell in der 15. überarbeiteten Auflage vorliegt, zweitens um das Buch „Mit Schülern klarkommen“ von Gert Lohmann – aktuell in der 14. Auflage erhältlich – sowie drittens um das erstmals 1976 erschienene und inzwischen in der 12. Auflage angebotene Buch „Der gestörte Unterricht“ von Rainer Winkel, das mitunter als „Klassiker“ (Schäfer, 2006, 5) der Literatur zu Unterrichtsstörungen geadelt wird.³ Handelt es sich bei diesen Büchern um Ratgeber? Ein pauschales Urteil fällt nicht leicht. Orientiert man sich an der tautologischen Setzung (Kost, 2019, 18), dass ‚lediglich‘ diejenigen Bücher als Ratgeber in den Blick genommen werden sollten, die paratextuell (Genette, 2001) – z. B. auf Buchdeckeln, Klappentexten, in Vorworten oder in der Verlagswerbung – explizit als solche ausgewiesen sind, dann kommt allein das Buch von Hans-Peter Nolting als Ratgeber in Betracht. Von diesem heißt es im Klappentext, es handle sich um einen „erfolgreiche[n] und erneut überarbeitete[n] und erweiterte[n] Ratgeber“ (Nolting, 2019). Andererseits ist festzustellen, dass dort „wo Ratgeber draufsteht [...] nicht Ratgeber drin sein“ (Ott & Kiesendahl, 2019, 81) muss und dass umgekehrt „nicht jeder Ratgeber

3 Hilbert Meyer stellt zutreffend fest, dass die Anzahl der Auflagen keine Rückschlüsse auf die jeweilige Auflagenhöhe zulässt (vgl. Goldfriedrich et al. i. d. Band).

als solcher paratextuell ausgewiesen“ (ebd., 81) ist. Diese Vorbehalte reflektierend wird sprachpragmatisch eine Konzentration auf die „Performanzen des RAT GEBENS“ (ebd., 81) empfohlen. Man bemüht sich darum, ratgeberische Sprechhandlungen zu identifizieren, die zum Beispiel im Sinne einer „nicht-bindende[n] Aufforderung“ (Hindelang, 2010, 54) formuliert sind. Auch diesbezüglich sind Abgrenzungen herausfordernd (Ott & Kiesendahl, 2019, 81ff). Wenn man – auf die genauere Identifikation sprachlicher Indikatoren verzichtend – im vorliegenden Fall lediglich nach unverbindlichen Handlungsanweisung Ausschau hält, dann finden sich in Noltings Buch tatsächlich zahlreiche Aussagen, die in diesem Sinne als ratgeberisch aufscheinen, wenn z. B. gesagt wird: „Wer vor einer Schulklasse steht, sollte mit klarer, deutlicher und lebendiger Stimme sprechen“ (Nolting, 2019, 57).

Von Lohmanns Buch ist paratextuell zwar nicht als Ratgeber die Rede, trotzdem sind Nähe zum Ratgeberischen erkennbar. Lohmann schreibt in der Einleitung „Dieses Buch will die Kluft zwischen Theorie und Praxis überbrücken. Es soll helfen, die praktischen Defizite der Lehrerbildung zu kompensieren, und zugleich Rüstzeug bieten für einen professionellen Umgang mit Schülern“ (Lohmann, 2019, 9). Den Leser*innen wünscht man „einen baldigen, spürbaren Nutzen für Ihren täglichen Unterricht“ (ebd., 11). Auch hier sind Aussagen auffindbar, die sich als ratgeberische Handlungsanweisung deklarieren ließen – so zum Beispiel im Falle von „praktische[n] Tipps [zum] Klassenrat“ (ebd., 127). Das Verhältnis zu diesen Tipps wird der Programmatik einer „reflektierenden Didaktik“ (ebd., 48) entsprechend, jedoch kritisch kommentiert. Unter Bezugnahme auf eine Forderung Hilbert Meyers wird den Leser*innen eine „Rezeptkompetenz“ (ebd., 80) abverlangt: Bei jedem Tipp, Trick, Rezept oder Ratschlag müsse hinterfragt werden, inwiefern dieser „theoretisch begründet, empirisch abgesichert, praktisch bewährt und normativ, d. h. an berufstypischen Werten und Professionsnormen, geprüft ist“ (ebd., 81).

Das Buch von Rainer Winkel schließlich wird gleichfalls nicht als Ratgeber deklariert, und trotzdem sind auch hier paratextuell Nähe zum Ratgeberischen sichtbar. Winkel schreibt, es handle sich „von seiner Intention her [...] [um] ein konkretes Buch“ (Winkel, 2011, 15), das „pädagogisch-therapeutische Lösungsvorschläge unterbreiten“ (ebd., 3) wolle. Der ratgeberische Handlungsbezug teilt sich bei Winkel in Diagnose und Therapie: Erstens solle man „vorhandene Wirklichkeiten und Zustände kritisch und systematisch analysieren – also diagnostizieren“ (ebd., 4) und zweitens gehe es darum, „Lösungsmöglichkeiten an[zu]bieten und auf solche Einstellung, Ansichten und Umgangsformen hin[zu]weisen, die offensichtliches Elend zu beseitigen oder zumindest zu reduzieren versprechen – das heißt therapieren“ (ebd., 4). Ohne an dieser Stelle näher auf die mitunter schwierige Abgrenzung zwischen Beratung und Therapie eingehen zu wollen (hierzu Rogers, 2007), lässt sich festhalten, dass Aussagen, die sich im Sinne einer

unverbindlichen Handlungsanweisung verstehen lassen, in diesem Buch – im Unterschied zu den Büchern von Nolting und Lohmann – eher selten aufzufinden sind. Am ehesten lässt sich hier noch ein sogenannter „Therapiebogen“ (Winkel, 2011, 128) erwähnen, in dem z. B. eine kommunikative „Entkrampfung“ des Unterrichts mit der „Entspannung der Situation durch Humor“ (ebd., 128) assoziiert wird. Meistenteils geht es bei Winkel jedoch gerade umgekehrt darum, ratgeberische Empfehlungen in ihrer Allgemeingültigkeit kritisch zu hinterfragen. Diesbezüglich ist auf den Umstand hinzuweisen, dass sich auch die kritische Reflexion ratgeberischer Handlungsanweisungen im Modus einer ratgeberischen Handlungsanweisung formulieren ließe (hierzu Krüger, 2022).

Handelt es sich bei den Büchern von Nolting, Lohmann und Winkel also um Ratgeber? In vergleichender Perspektive wird deutlich, dass klare Abgrenzungen schwer durchzuhalten sind. Es zeigen sich „Klassifikationsprobleme“ (Schmid et al., 2019b, 9), die der Ratgeberforschung seit längerem bekannt sind. Kost weist darauf hin, „dass Texte nicht binär als Ratgeber oder Nicht-Ratgeber beschrieben werden können, sondern dass sich ein Kontinuum aufspannt von eindeutigen und weniger eindeutigen Ratgebern“ (Kost, 2019, 25).

Unschärfe Grenzziehungen zeigen sich auch dort, wo die Wissenschaftlichkeit der genannten Bücher diskutiert werden soll. Verschiedentlich ist thematisiert worden, dass Grenzziehungen zwischen Wissenschaft und Ratgebern bei näherem Hinsehen ihre Eindeutigkeit verlieren (hierzu Krüger, 2022; Schmid et al., 2019; Kost, 2019). Und so zeichnen sich auch die Bücher von Nolting, Lohmann und Winkel allesamt durch einen mehr oder weniger starken Wissenschaftsbezug aus: Nolting rezipiert Studienergebnisse der pädagogischen Psychologie und auch die reflektierende Didaktik von Lohmann sowie die kommunikative Didaktik von Winkel werden unter Hinweis auf wissenschaftliche Studien verargumentiert.⁴ Diese Affinität zur Wissenschaft zeichnet gleichwohl nicht jede ratgeberische Initiative aus. So gibt es beispielsweise Ratgeber aus dem Self-Publishing-Bereich, die gut ohne ein Literaturverzeichnis auskommen (z. B. Steiger, 2022).

Angesichts der genannten Abgrenzungsschwierigkeiten setzen die folgenden Ausführungen nicht darauf, bestimmte Publikationen vorab als Ratgeber zu klassifizieren. Stattdessen geht es um die Auseinandersetzung mit dem Ratgeberischen, das in Gestalt einer unverbindlichen Handlungsanweisung in den untersuchten Büchern zu Unterrichtsstörungen ganz unterschiedlich zur Darstellung kommt.⁵

4 Die Autorisierung der Expertise lässt sich im Falle der drei Autoren ebenfalls wissenschaftsbezogen herstellen: Im Falle von Hans-Peter Nolting Dozent als Dozent für Pädagogische Psychologie an der Georg-August-Universität Göttingen, im Falle von Gert Lohmann als Privatdozent am Institut für Pädagogik der Universität Oldenburg sowie im Falle Rainer Winkels als Professor für Erziehungswissenschaft und Schulpädagogik an der Universität der Künste Berlin.

5 Hier ist anzumerken, dass sich die kommunikative Funktion von ratgeberischer Literatur nicht auf das Ratgeben beschränken muss, sondern dass andere Funktionen wie Trost und Unterhaltung ebenfalls Bedeutung besitzen.

Anstatt also die *Abgrenzung zum Ratgeberischen* in den Mittelpunkt der Untersuchung zu stellen, geht es im Folgenden um *Abgrenzungen im Ratgeberischen*, denn nicht immer werden Ratschläge zu Unterrichtsstörungen mit der gleichen Eindeutigkeit, Verbindlichkeit und Konsequenz formuliert. Im Folgenden wird daher nicht von Ratgebern, sondern von ratgeberischer Literatur oder ratgebenden Publikationen die Rede sein, was nicht ausschließt, dass sich einzelne dieser Bücher auch durch den Anspruch der Wissenschaftlichkeit auszeichnen können.

5 Die ratgeberische Wissensproduktion zum Thema Unterrichtsstörungen

5.1 Umstrittene Identifizierbarkeit von Ratschlägen

Eine Problematik, mit der sich ratgeberische Empfehlungen zu Unterrichtsstörungen ganz generell konfrontiert sehen, ist, dass sich die Gestalt der Unterrichtsstörung nicht verallgemeinernd voraussetzen lässt. Mit Unterrichtsstörungen werde „eine Fülle von verschiedenen Geschehnissen“ (Winkel, 2011, 19) bezeichnet, die ihrerseits auf „ein multikausales Ursachengeflecht“ (Schäfer, 2006, 345) verweisen. Der Gegenstand der Beratung erscheint dementsprechend unklar, denn es gibt „zunächst einmal keine allgemeingültige Definition“ (Braun & Schmischke, 2013, 6).

In zahlreichen ratgebenden Publikationen wird daher mit Vereindeutigungen gearbeitet, wobei eine deutliche Tendenz zu bemerken ist, die Störpotenziale überwiegend auf Schüler*innenseite zu lokalisieren bzw. „das Klagelied vom undisziplinierten Schüler“ (Keller, 2014, 9) anzustimmen. Dann sind es die Schüler*innen, die sich nicht beteiligen, die unruhig sind, die summen, singen, zappeln, kippeln, dazwischenrufen, tagträumen, zuspätkommen oder sich aggressiv zeigen (ebd., 25f) und die Bemühungen der Lehrkraft um ein erfolgreiches Vermittlungsgeschehen sabotieren. Lohmann differenziert zwischen „vier Kategorien für störendes Schülerverhalten“ (Lohmann, 2019, 14): „verbales Störverhalten“, „mangelnder Lerneifer“, „motorische Unruhe“, „aggressives Verhalten“ (ebd.).⁶ Während die Responsibilisierung für dieses Störverhalten in der bloßen Deskription der Störung noch ein Stück weit offen bleibt, gibt es auch ratgeberische Literatur, die in despektierlicher Vereindeutigung keinen Zweifel an der Verantwortung der Schüler*innen für die Unterrichtsstörung lässt. Bei diesen Schüler*innen handle es sich um „Unruhegeister, Sozialchaoten [und] Drückeberger“ (Diemar-Haub et

6 Nolting rät zur Abgrenzung zwischen einer aktiven Unterrichtsstörung, einer passiven Unterrichtsstörung und einer Störung der Schüler-Schüler-Interaktion. Die aktive Unterrichtsstörung sei „der Typ an den man zuallererst denkt: unruhige, laute und ‚nervige‘ Verhaltensweisen“ (Nolting 2017, 13). Passive Unterrichtsstörungen bestünden demgegenüber „nicht in einem Übermaß an unerwünschten Aktivitäten, sondern in einem Mangel an erwünschten Aktivitäten“ (Ebd.). Der Typ der gestörten Schüler-Schüler-Interaktion umfasse schließlich auch noch Phänomene des Mobbings.

al., 2019, 5). Lehrer*innen werden im Umgang mit solchen Schüler*innen mit der Aufforderung adressiert, „Ihre Pappenheimer im Griff [zu] haben“ (Cowley, 2010) oder diese „vom Chaos zur Stille“ (Plevin, 2017) zu führen.

In anderen ratgeberischen Argumentationen wird diese lehrer*innenzentrierte Interpretation des störenden Geschehens hingegen offensiv durchkreuzt, indem die Sicht auf Unterrichtsstörungen erstens als zu „normabhängig“ (Lohmann, 2019, 13) markiert wird:

„Ob der Unterricht jetzt gerade gestört wird, hängt natürlich auch von der Situationsauffassung und Bewertung des Lehrers ab“ (Keller, 2014, 25).

Und:

„Was Lehrer X als ‚unruhig‘ und damit als ‚Störung‘ bezeichnet, nennt seine Kollegin Y möglicherweise nur ‚lebhaft‘“ (Nolting, 2019, 14).

Die Beurteilung des störenden Geschehens durch die Lehrkraft sei also alles andere als objektiv. Winkel rät daher dazu, die Typologisierungen von Schüler*innen als „angeblich ‚freche‘, ‚faule‘, ‚schlechte‘ und ‚unbeliebte‘ Schüler“ (Winkel, 2011, 264) pauschal unter Ideologieverdacht zu stellen.

Zweitens sei eine einseitige Responsibilisierung der Schüler*innen für Unterrichtsstörungen zugunsten einer größeren Multiperspektivität abzulehnen. Winkel schlägt einen Perspektivwechsel vor:

„Hier wird der Vorschlag gemacht, von der personalen Definitionsrichtung wegzukommen und stattdessen die Unterrichtsstörung vom Unterricht her zu kennzeichnen. Eine Unterrichtsstörung liegt dann vor, wenn der Unterricht gestört ist, d. h. wenn das Lehren und Lernen stockt, aufhört, pervertiert, unerträglich und inhuman wird“ (ebd., 29).

Winkels Vorschlag „Unterrichtsstörung vom Unterricht her zu kennzeichnen“ (ebd.) wird in der ratgebenden Literatur verschiedentlich zitiert und passt zur andernorts geäußerten Empfehlung, Störungen auch „aus Schülersicht“ (Lohmann, 2019, 18) zu perspektivieren. Dies führt zu einer anderen Art von ratgeberischen Empfehlungen. Anstatt die Störung mit dem abweichenden Verhalten der Schüler*innen gleichzusetzen, welches es disziplinierend ‚in den Griff‘ zu bekommen gilt, wird die Störung nun als Symptom eines komplexeren Bedingungs Zusammenhangs gelesen: „Jede Störung will uns etwas sagen“ (Winkel, 2011, 152). Unterrichtsstörungen werden zum Symptom eines tieferliegenden Problems erklärt. Ratschläge müssten vor diesem Hintergrund darauf zielen, „die Sprache der Unterrichtsstörung zu lesen und zu verstehen“ (Rattay et al., 2021, 4). Unterrichtsstörungen seien „Auskunftsinstrumente“ (ebd.) oder „Signale“ (Schäfer, 2006, 345), die auf einen „dahinter stehende[n] Hilferuf“ (ebd.) verweisen. Es gelte den „Sinn“ (Braun & Schmischke, 2013, 6) der Störungen zu entschlüs-

seln, was nur unter Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven möglich erscheint: „die vor und die hinter dem Lehrerpult“ (Wienberg, 2022, 5). Man müsse sich mit dem dynamischen Zusammenspiel unterschiedlicher Faktoren – „Lehrer, Schüler, Unterricht, Situation, System“ (Jansen, 2014, 8) – auseinandersetzen. Einen passenden Ratschlag hierzu gibt es auch gleich mit auf den Weg, wenn gesagt wird, die Lehrkraft solle bei sich selbst immer mal den „Wechsle-mal-die-Perspektive-Knopf“ (Brosche, 2019, 11) drücken.

Im Überblick über die analysierten Publikationen dokumentiert sich also ein Spannungsfeld. Neben ratgeberischen Empfehlungen, die die Ursache von Störungen vereindeutigend auf Schüler*innenseite lokalisieren, und in dieser Zuschreibung die Identifizierbarkeit der Störung voraussetzen, gibt es solche Publikationen, die klare Zuschreibungen hinterfragen und die Identifizierbarkeit von Störungen selbst zum Gegenstand der ratgeberischen Intervention erklären.

5.2 Umstrittene Normalität der Unterrichtsstörung

In der Thematisierung von Unterrichtsstörungen sind ratgeberische Empfehlungen auf den Gegenhorizont der Ungestörtheit angewiesen. Es geht darum, „dass es im Klassenzimmer ‚rund‘ läuft“ (Eichhorn, 2012, 2). Strukturell steht die ratgeberische Literatur zu Unterrichtsstörungen damit vor einer schwierigen Herausforderung: einerseits muss unterstellt werden, dass sich Störungen auflösen lassen. Zugespitzt bedeutet dies, dass der gestörte Unterricht alles andere als selbstverständlich ist. Doch auch der ungestörte Unterricht darf nicht zu selbstverständlich erscheinen, wenn man sich zur Suche der Leser*innen nach Rat in irgendeiner Form affirmativ verhalten möchte. In zahlreichen ratgebenden Publikationen wird auf diese Herausforderung mit einer Normalisierung geantwortet: Man beschreibt Unterrichtsstörungen als regelmässiges Vorkommnis, indem gesagt wird „Unterrichtsstörungen gehören für alle Lehrerinnen und Lehrer zum Alltagsgeschäft“ (Jansen, 2014, 5), sie seien „normale Begleiterscheinungen von Unterricht“ (Lohmann, 2019, 14) und „jede Unterrichtsstunde ist auch der Gefahr der Störung ausgesetzt“ (Köster, 2009, 95). Die Störungsanfälligkeit des Unterrichts wird dementsprechend als bekannt vorausgesetzt: „Jeder kennt sie, niemand liebt sie: Unterrichtsstörungen sind die wohl unbeliebteste Begleiterscheinung eines jeden Unterrichts“ (Dannen, 2021, 1).

Die Existenz von Unterrichtsstörungen überrascht also nicht. Es handelt sich um den „ganz normale[n] Wahnsinn“ (Thomas, 2013, 1). Mitunter stellt man fest, „dass es schwieriger geworden ist, ungestört zu unterrichten“ (Keller, 2014, 7; hierzu auch Lohmann, 2019, 9). Solche Feststellungen, die man genau wie die Normalitätsdiagnose selbst in der Regel nicht mit Belegen unterfüttert, werden nur selten mit den strukturellen Spannungen, die in der Eigenlogik schulischer Institutionen beschlossen liegen, in Verbindung gebracht. Der Interventionismus der ratgeberischen Literatur fokussiert einseitig auf das beratene Subjekt, dem

zugemutet wird, die Normalität des gestörten Unterrichts in eine Normalität des ungestörten Unterrichts zu verwandeln. Wo das nicht möglich ist, kann der Rat dann zumindest darin bestehen, nicht die Störung, sondern die eigene Haltung zur Störung zu verändern, indem man diese als Normalfall akzeptiert:

„Wenn du jeden Tag mit dem Gefühl in die Schule gehst, dass die Störung der Normalfall, die Einhaltung des Plans aber die Ausnahme ist, hast du viel öfter etwas zu [sic!] Freuen und viel seltener etwas zu [sic!] Ärgern“ (Brosche, 2019, 15).

Eine solche Empfehlung zur Arbeit an der eigenen Haltung zum Störgeschehen kann allerdings in ein unausgeglichenes Verhältnis zur Drastik des Störungserlebens geraten, das in der ratgeberischen Literatur wiederkehrend anekdotisch in Szene gesetzt wird:

„Du spürst schon in dem Moment als du die Klinke der geschlossenen Klassenzimmertür in die Hand nimmst, dass es dahinter brodeln. Der Lärm deiner Schüler ist nicht zu überhören und kündigt, ähnlich wie das Grummeln eines Vulkans, den baldigen Ausbruch an: Schon als Du die Tür öffnest, braust dir ein Sturm entgegen und du wirst von Kommentaren, Fragen und Ausreden bis zum Pult begleitet. Noch bevor der Unterricht begonnen hat, hast Du dich bereits im Strom deiner Schüler verloren“ (Kuhn, 2021, 1).

In der binären Unterscheidung zwischen gestörtem und ungestörtem Unterricht steht die ratgebende Literatur also wiederkehrend vor der Herausforderung, die behauptete Normalität der Unterrichtsstörung zur Grundlage für die Normalisierung eines ungestörten Unterrichts zu machen.

5.3 Umstrittene Kompensierbarkeit von Unterrichtsstörungen

In ratgeberischen Publikationen wird viel versprochen. Versprechungen finden sich häufig schon auf der Ebene der Titelgebung: Man verspricht Rat dazu, wie man Unterrichtsstörungen „eindämmen“ (Nolting, 2019, 12), „lösen“ (Wienberg, 2022), „beseitigen“ (Jansen, 2014, 6), „bewältigen“ (Wollenweber, 2011), „meistern“ (Rattay et al., 2021), „verhindern“ (Keller, 2014, 8) und „effektiv vermeiden“ (Wienberg, 2022) könne, oder man verspricht Antworten darauf, wie sie zu „diagnostizieren“ (Keller, 2014, 8) zu „verstehen“ (Jansen, 2014, 6) oder „differenziert wahr[z]nehmen“ (Jansen, 2014, 5) seien.

Versprechungen sind in pädagogischen Kontexten stets heikel, insofern mit ihnen „die kritisch zu begutachtende Annahme einer linearen Kausalität zwischen Intention und Wirkung assoziiert werden kann, die die Struktur pädagogischer Interaktionen verfehlt“ (Krüger, 2022, 218). Vor diesem Hintergrund ist die Chuzpe, mit der in einzelnen Publikationen umfassende Zusicherungen formuliert werden, bemerkenswert. Zwei Beispiele:

„Zögere nicht länger, denn so einen wertvollen Ratgeber wirst du so schnell nicht wiederfinden. Spare Zeit und Nerven und kaufe diesen exklusiven Ratgeber, welcher dir als Leitfaden dient, um zurück zu störungsfreiem Unterricht zu gelangen“ (Weiß, 2022, Klappentext).

„In wenigen Schritten wird dein Unterricht frei von Störungen und du wirst in der Lage sein, deinen Schülern optimal Wissen zu vermitteln“ (Reitmann, 2022, VII).

In Einzelfällen wird über das Versprechen einer einfachen Kompensierbarkeit von Störungen sogar noch hinausgegangen. Etwa dann, wenn gesagt wird, man werde zeigen „wie [...] du zum Vorzeigelehrer wirst, den alle Klassen gerne hätten“ (Weiß, 2022, 6) oder im Falle der Behauptung, dass man „schon bald als die angesehene Lehrkraft im Kollegium [...] glänzen [könne; JOK], von der andere noch jede Menge lernen können und wollen. Außerdem wird deine Klasse schon bald jene Klasse sein, die mit Disziplin, Motivation und gutem Benehmen als Vorbildklasse für andere fungieren kann“ (Reitmann, 2022, VI).

Versprechungen zur Kompensation von Unterrichtsstörungen sind riskant, insofern mit der Intensität der geweckten Erwartungen auch die Fallhöhe bei Enttäuschungen steigt.

Es würde zu weit führen, an dieser Stelle ein Panorama der kompensationslogischen Ratschläge vorzuführen, die in der ratgeberischen Literatur zu Unterrichtsstörungen auffindbar sind. Zu vielgestaltig und speziell sind die Einzelempfehlungen. Im Folgenden soll exemplarisch auf einen einzelnen Themenkomplex eingegangen werden, der in den untersuchten Büchern allerdings in steter Regelmäßigkeit Erwähnung findet. Es geht um ein oppositionales Verhältnis von Freiheit und Führung, das in der ratgeberischen Literatur zu Unterrichtsstörungen häufiger vorausgesetzt wird: Immer dort, wo Situationen im Schulalltag offen und wenig strukturiert erscheinen, sieht man mit den Freiheiten der Schüler*innen auch die Risiken des Kontrollverlusts auf Seiten der Lehrkraft wachsen:

„Der Unterrichtsalltag bietet Schülern tausend kleine Freiräume, die sie gerne ausnutzen. Je weniger strukturiert gewisse Situationen sind und je weniger der Lehrer sie begleitet, desto störanfälliger sind sie“ (Eichhorn, 2012, 18).

Dementsprechend geht es wiederkehrend darum, „Leerlauf [zu] vermeiden“ (Steiger, 2022, 39) und aus Sicht der Lehrkräfte „den Schülern bewusst [zu] machen, dass sie beim Betreten des Klassenraums Ihren Kontrollbereich betreten und sich unter ihr Kommando begeben“ (ebd., 40). Eine Möglichkeit das Verhältnis von Freiheit und Führung sinnvoll zu moderieren, sehen viele ratgebende Publikationen in der Institutionalisierung von Regeln, Routinen und „Ritualen“ (Rattay et al., 2021, 34; Köster, 2009, 90; Eichhorn, 2012, 18). Eine daraus resultierende Herausforderung besteht darin, dass die Festlegung des Verhaltens durch Regeln ihrerseits praktisch gesichert werden muss. Dabei geht es sowohl um Präven-

tion wie um Sanktion. Strafandrohungen sollen abschrecken und verhindern, dass es überhaupt zu einer Störung kommt. Vor der Sanktion solle man stets eine Warnung aussprechen (Plevin, 2017, 73). Und dort wo Regeln verletzt werden, wird die Durchsetzung von „Konsequenzen und Sanktionen“ (ebd., 59; Thomas, 2013, 39) empfohlen. Es ist das Dual von Lob und Strafe, das hier wiederkehrend Erwähnung findet: „Bei Nichtbeachtung einer Regel [solle man] Konsequenzen ziehen“ (Brosche, 2019, 35). Und:

„Wenn ein Schüler sich nach mehrfacher Ermahnung nicht einsichtig und kooperativ zeigt, folgt eine Konsequenz. Es wird etwas vom Schüler verlangt, was seine Freiheit beschränkt oder was ihm Zeit raubt – also unangenehm für ihn ist“ (Thomas, 2013, 39).

Nachsitzen, Strafarbeiten, die Verlegung des Sitzplatzes oder das Verlassen des Klassenraums – in manchen Büchern sind ganze Sanktionskataloge gelistet, wobei empfohlen wird, mit Eskalationsstufen (Thomas, 2013, 43) zu arbeiten.

Im Gegenzug solle das regelkonforme Verhalten belohnt werden. Die Lehrer*innen werden aufgefordert zu „Loben, wenn getan wird, was sie sagen“ (Plevin, 2017, 74). Man solle „die Beachtung einer Regel in Maßen positiv verstärken“ (Brosche, 2019, 34): „Wer sich an Regeln hält, wird belohnt“ (Thomas, 2013, 42).

Doch nicht alle Ratschläge sind stark sanktionsbezogen. Es werden auch subtilere Strategien empfohlen. Die Lehrkraft solle vermehrt Blickkontakt suchen (Rattay et al., 2021, 20). Man solle mit Kooperations- und Lernverträgen arbeiten (Lohmann, 2019, 142, 165), ein „systematisches Belohnungstraining“ (Keller, 2014, 77) mit sogenannten „Tokens“ (ebd.) etablieren oder die Sitzordnung verändern (Rattay et al., 2021, 31). Wiederkehrend wird dabei vom „Classroom Management“ die Rede – eine Bezeichnung die auf die Studie „Techniken der Klassenführung“ (Kounin, 2006) von Jakob Kounin zurückgeht und die – obwohl sie bereits 1977 erschienen ist – in der untersuchten ratgeberischen Literatur nach wie vor prominent erwähnt wird (Winkel, 2011, 75; Lohmann, 2019, 33; Nolting, 2019, 31f; Rattay et al., 2021). Was Kounin in seiner Studie empiriebezogen induktiv erschließt, erfährt in der ratgeberischen Literatur mitunter eine präskriptive Wendung. Wenn Kounin z. B. herausfindet, dass sich der Eindruck von „Allgegenwärtigkeit“ (Kounin, 2006, 85) der Lehrkraft im Unterricht positiv bemerkbar mache, dann wird das ratgeberisch in den Hinweis übersetzt, sich nichts entgehen zu lassen (Eichhorn, 2012, 28).⁷ Gleichzeitig ist darauf hinzuweisen, dass sich das

7 Damit soll nicht gesagt werden, dass Kounins Studie nicht selbst ratgeberische Anteile enthält. Kounin selbst legt eine solche Annahme nahe, wenn er schreibt: „Indem wir die Gruppenführungstechniken ins Zentrum unserer Untersuchung rückten, versuchten wir, über simplifizierende Slogans wie ‚ein gutes Verhältnis herstellen‘ oder ‚die Dinge interessant machen‘ sowie über die vornehmliche Beschäftigung mit Eigenschaften wie ‚Freundlichkeit‘, ‚Wärme‘, ‚Geduld‘, ‚Verständnis‘, ‚Kinderliebe‘ und ähnlichen Attributen des Menschen im Allgemeinen hinauszugelangen“ (Kounin, 2006, 149).

Versprechen den Unterricht zu „managen“ von der Referenz auf Kounin mitunter entkoppelt. Unter dem Begriff „Classroom Management“ können ganz unterschiedliche Ratschläge auftauchen, die nicht unbedingt etwas mit Kounins Studie zu tun haben. Es kann passieren, dass Kapitel, die mit „Classroom Management“ betitelt sind, vollkommen ohne Referenz zu Kounin auskommen (Plevin, 2017, 21; Steiger, 2022, 39). Übrig bleibt dann vor allem das Versprechen, dass sich Unterrichtsstörungen im Sinne des Anglizismus „to manage“ überwinden und bewältigen lassen.

Ein generelles Problem mit der kompensationslogischen Thematisierung von Unterrichtsstörungen besteht darin, dass „das Handeln isoliert von der Situation betrachtet wird“ (Schäfer, 1981, 54). Es wird gar nicht mehr reflektiert, was überhaupt die pädagogische Grundlage für die Identifikation einer Störung ist. Die (schul)pädagogischen Bezüge bleiben in der ratgeberischen Literatur dementsprechend mitunter schwach, was sich daran ablesen lässt, dass „Disziplinprobleme [...] meist in psychologischen Begriffen interpretiert und kategorisiert“ (ebd., 9) werden. Ein Beispiel dafür findet sich in folgendem „Notfallplan für den Umgang mit akuten Konfliktsituationen“ (Rattay et al., 2021, 73) im Lehrer*innenalltag:

„Regeln: 1. Lassen Sie sich nicht in die emotionale Situation hineinziehen, ‚glauben‘ Sie nicht Ihren Gefühlen und subjektiven Gedanken! (Trennen Sie Konflikt- und Problemanteile). 2. Definieren Sie in der Situation zeitnah die beobachtbaren, sachrationalen und objektiven Problemanteile, lassen sie die subjektiven Aspekte außen vor. 3. Separieren Sie die Konfliktpartner und beginnen Sie die Problemlösung erst nach Beruhigung der Situation! Bei vorrangiger Konfliktlage ist eine Problembearbeitung nicht möglich und sollte besser verschoben werden. Achtung: Bitte bringen Sie sich nicht in Gefahr! 4. Setzen Sie die systematische Problemlösung in ruhiger Atmosphäre strukturiert ein! 5. Stellen Sie für die Zukunft entsprechende Regeln auf, verdeutlichen Sie diese und nennen Sie entsprechende Konsequenzen!“ (ebd.)

Nirgendwo in diesem „Notfallplan“ ist ersichtlich, dass es hier um eine schulische Situation geht. Die schulpädagogische Dimension adressierter Probleme braucht gar nicht mehr angesprochen zu werden.

Neben der kompensationslogischen Argumentation lässt sich allerdings noch eine weitere Logik in der Formulierung von Ratschlägen feststellen: Die Logik des Risikomanagements (Krüger & Konrad, 2019).

Im Horizont der Logik des Risikomanagements wird die Reichweite ratgeberischer Empfehlungen durchaus kritisch hinterfragt. Man problematisiert „unrealistische Erwartungshaltungen“ (Lohmann, 2019, 70), die zu „Selbsttäuschungen“ (ebd.) über den Lehrer*innenberuf führen können. Man warnt davor, überhastet Erfolge zu erwarten: „der Fortschritt [sei] kein Känguru, sondern eine zielorientierte Schnecke“ (Keller, 2014, 8). Man dürfe „keine Wundermittel“ (Klaffke, 2020, 7)

erhoffen, und man weist darauf hin, dass Erfolge auch ausbleiben können, indem man dem ratgeberischen Fließtext folgenden Disclaimer voranstellt:

„Alle Ratschläge in diesem Buch wurden sorgfältig erwogen und geprüft. Eine Garantie kann dennoch nicht übernommen werden“ (Dannen, 2021, 0; Wienberg, 2022, 0; in beiden Büchern identisch).

Es ist die Verbindlichkeit erteilter Ratschläge, zu der man sich wiederkehrend und sehr unterschiedlich in ein Verhältnis setzt. Schließlich macht es einen Unterschied, ob man strenge Handlungsanweisungen oder lediglich unverbindlichere „Handlungsanregungen“ (Shore, 2013) formuliert.

Im Kontrast zu den genannten kompensatorischen Versprechungen finden sich daher auch ratgeberische Publikationen, die den eigenen Wirkfaktor bescheidener dimensionieren und dabei gerade ihren Realismus als Stärke vermarkten, wenn z. B. festgestellt wird:

„Ein Buch zu dem Thema ‚Störungen‘ kann Fragen zwar nicht allgemeingültig beantworten und Lösungen schematisch liefern; es kann auch keine schnell anzuwendenden Rezepte und Kniffe vermitteln. Aber es kann dazu beitragen, mit den oben genannten Schwierigkeiten professionell umzugehen, die eigene Einstellung zu reflektieren und das Handlungsrepertoire zu erweitern“ (Braun & Schmischke, 2013, 6).

Allgemeine Lösungen, Rezepte oder Kniffe zur Modifikation störender Situationen werden hier also verweigert oder in ihrer Verbindlichkeit relativiert. Genau die Sensibilität für die Grenzen pauschaler Versprechungen wird dann als Stärke der ratgeberischen Publikation ausgewiesen, deren Ratschläge richten sich dann auf das Management eines nie abschließend kompensierbaren Risikos bzw. auf die Relativierung streng direkter Ratgeberei. Es geht um „Anregungen für eine veränderte Sichtweise“ (ebd.), um „Selbstreflexion“ (Köster, 2009, 82) oder „Perspektivwechsel“ (ebd.).

Das heißt der Ansatzpunkt der Beratung verändert sich: Anstatt eine als objektiv vorhanden unterstellte Störung zu bearbeiten, rückt nun das eigene Verhältnis zur Störungswahrnehmung in den Mittelpunkt ratgeberischer Interventionen. Diesbezüglich gilt es wiederum einen Unterschied zu berücksichtigen: Ratschläge zielen entweder auf das Selbstmanagement der Beratenen denen man verschiedene Beruhigungs- und Troststrategien empfiehlt. Man solle „erstmal tief durchatmen“ (Eichhorn, 2012, 8):

„Atmen Sie tief aus dem Zwergfell heraus. Überlegen Sie, bevor Sie handeln“ (Keller, 2014, 53).

„Sagen Sie zu sich selbst: ‚Bleib cool!‘“ (Keller, 2014, 53).

„Lassen sie sich nicht provozieren“ (Eichhorn, 2012, 26).

In solchen Empfehlungen braucht die schulische Situation gar nicht angesprochen werden. Ein zweiter Weg gemäß der Logik des Risikomanagements besteht darin, zum Erwerb einer „Selbstreflexionskompetenz“ (Lohmann, 2019, 50) aufzurufen. Man solle lernen, sich selbst zu beobachten, um darüber auch eine veränderte Perspektive auf die störende Situation zu entwickeln.

Im Überblick über die begutachteten Publikationen zeigt sich also ein Nebeneinander von Kompensationslogik und einer Logik des Risikomanagements. Entlang dieser Unterscheidung wird jeweils auch die schulische Situation unterschiedlich konzipiert und zur Darstellung gebracht: Als stark oder schwach strategisch beherrschbares pädagogisches Handlungsfeld.

6 Fazit

Der vorliegende Beitrag ging von der These aus, dass Abgrenzungen zum Ratgeberischen häufig prekär bleiben und dass es daher gewinnbringend erscheint, sich näher mit Abgrenzungen im Ratgeberischen auseinanderzusetzen. In der Beschäftigung mit der ratgeberischen Wissensproduktion zum Thema Unterrichtsstörungen konnte gezeigt werden, dass hinsichtlich der Normalität, der Identifizierbarkeit und der Kompensierbarkeit von Unterrichtsstörungen deutliche Unterschiede in den ratgeberischen Argumentationen zu verzeichnen sind. Dabei geht es nicht (nur) um Unterschiede auf der Ebene der konkreten Ratschläge, sondern jeweils um Differenzen im Modus, in dem diese Ratschläge kommuniziert werden. Entweder wird die Identifizierbarkeit und die Kompensierbarkeit von Unterrichtsstörungen in der Formulierung von Ratschlägen immer schon vorausgesetzt, wobei die Komplexität der sozialen Situation, in der ein Verhalten als Störung auffällig wird, systematisch eingeklammert oder ausgeblendet wird. Oder man geht eher von der Komplexität der Situation aus, was dazu führt, dass Ratschläge nicht mehr in der gleichen Pauschalität und Eindeutigkeit formulierbar werden. Es muss also davor gewarnt werden, von ‚der‘ ratgeberischen Literatur im Singular zu sprechen. Stattdessen ist den Unterschieden *im* Ratgeberischen verstärkte Aufmerksamkeit entgegenzubringen. Ob es dabei gesonderter „Interpretations-“ (Grell & Grell, 1979, 30) oder „Rezept-Rezepte“ (Meyer, 2007, 24) bedarf, um ein Urteil über die Qualität und Reflexivität von ratgeberischen Initiativen zu legitimieren, soll an dieser Stelle nicht entschieden werden.

Die Frage nach der Normalität von Unterrichtsstörungen liegt demgegenüber auf einer anderen Ebene. Es wurde gezeigt, dass die ratgeberische Literatur Störungen normalisiert, um den Gegenhorizont eines störungsärmeren oder störungsfreien Unterrichts als Versprechen artikulieren zu können. Genau aus diesem Umstand resultiert aber die Problematik einer „komplizierte[n] Dialektik der Verstärkung“ (Said, 2019, 114), vor der oben unter Bezugnahme auf Edward Said gewarnt wur-

de. Darüber, inwieweit die ratgeberische Literatur zum Thema Unterrichtsstörungen an der Hervorbringung ihres Gegenstandes beteiligt ist, kann im vorliegenden Artikel kein abschließendes Urteil getroffen werden, da es hier nicht darum ging die ratgeberischen Bilder der schulischen Wirklichkeit mit anderem Datenmaterial (z. B. schulischen Beobachtungen) zu kontrastieren. Die Gefahr selbstverstärkender Problembeschreibungen lässt sich angesichts der Normalisierung von Unterrichtsstörungen in der untersuchten ratgeberischen Literatur allerdings auch nicht ausschließen.⁸ So spricht einiges dafür, an dem Verdacht, dass ratgeberische Literatur zum Thema Unterrichtsstörungen an der Hervorbringung eines eigenen Bildes von Schule und Unterricht beteiligt sein könnte, als Verdacht festzuhalten. Hier kündigt sich weiterer Forschungsbedarf an.

Literatur

- Berg, C. (1991). ‚Rat geben‘. Ein Dilemma pädagogischer Praxis und Wirkungsgeschichte. *Zeitschrift für Pädagogik*, 31(5), 109-134.
- Braun, D. & Schmischke, J. (2013). *Lehrerbücherei Grundschule: Mit Störungen umgehen Neubearbeitung*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Breidenstein, G., Leuthold-Wergin, A. & Siebholz, S. (2020). „Unterrichtsstörungen“. Fallstricke kaustischer Lehrer*innenbildung. In M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion* (S. 137-152). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brosche, H. (2019). *Der kleine Lehrerflüsterer: Unterrichtsstörungen*. Berlin: Cornelsen.
- Bublitz, H. (2003). *Diskurs*. Bielefeld: transcript.
- Buchreport (2022). *Selfpublishing zwischen Nische und ernsthaftem Markt*. Verfügbar unter: <https://www.buchreport.de/news/selfpublishing-zwischen-nische-und-ernsthaftem-markt/>
- Budde, J. (2014). Ausweitung aktueller Professionalisierungsanforderungen am Beispiel der Analyse des Trainingsraum-Konzepts in Lehrforschungsprojekten. *ZQF*, 15(1-2), 207-225.
- Bueb, B. (2006). *Lob der Disziplin – Eine Streitschrift*. Berlin: List.
- Cowley, S. (2010). *Wie Sie Ihre Pappenheimer im Griff haben: Verhaltensmanagement in der Klasse*. Mühlheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Dannen, A. (2021). *Unterrichtsstörungen vermeiden: Mit einfachen Strategien zu einem angenehmen Klassenklima, produktiver Lernatmosphäre und einem entspannten Schulalltag für Lehrer und Schüler*. o. O.: Selbstverlag.

8 Um Hinweise auf die Selbstreferenzialität ratgeberischer Initiativen zu erhalten, wäre zum Beispiel eine nähere Beschäftigung mit den Literaturverzeichnissen ratgeberischer Publikationen naheliegender. Schaut man auf die Rezeption ratgeberischer Literatur in der ratgeberischen Literatur dann zeigt sich im vorliegenden Fall ein enges Zitationsgeflecht. Thomas bezieht sich auf Lohmann, Winkel, Nolting, sowie auf Rattay et al., während sich Rattay et al. unter anderem auf Lohmann und Nolting beziehen. Nolting bezieht sich unter anderem auf Winkel und Winkel bezieht sich unter anderem auf Lohmann. Eine Zitationsgeflecht allein ist noch kein Beleg für Salds These, denn wichtiger als die Tatsache der Zitation wäre einzelfallbezogen die Art und Weise der Zitation in den Blick zu nehmen. Trotzdem lässt sich im Studium der Literaturverzeichnisse (so vorhanden) feststellen, dass auf bestimmte Bücher wie Bernhard Buebs „Lob der Disziplin“ (2006) häufiger Bezug genommen wird (Thomas, 2013; Keller, 2014; Winkel, 2011) und dass in der untersuchten ratgeberischen Literatur überproportional häufig ratgeberische Literatur (die sich explizit als solche ausweist) zitiert wird.

- Diederich, J. (1993). Pädagogische Rezepte – theoretische betrachtet. In J. Oelkers & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen* (S. 181-191). Weinheim, Basel: Beltz. DOI: 10.25656/01:21872
- Drerup, H. (1988). Rezeptologien in der Pädagogik. Überlegungen zur neueren schulpädagogischen Ratgeberliteratur. *Bildung und Erziehung*, 41(1), 103-122.
- Eichhorn, C. (2012). *Weniger Störungen und mehr Spaß am Unterrichten. Erfolgreiches Classroom-Management leicht gemacht*. Berlin: Raabe.
- Foucault, M. (1981). *Archäologie des Wissens*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Genette, G. (2001). *Paratexte. Das Buch vom Beiwerk des Buches*. Berlin: Suhrkamp.
- Goldmann, D. & Emmerich, M. (2020). Umgang mit Heterogenität oder Umgang mit Unterrichtsstörungen? Eine Beobachtung 3. Ordnung einer Lehrer*innenfortbildung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 20(2), 66-73. DOI: 10.25656/01:20534
- Grell, J. & Grell, M. (1979). *Unterrichtsrezepte*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Harkcom, S. (2017). *Unterrichtsstörungen meistern. Reframing im Klassenzimmer*. Donauwörth: Carl-Auer.
- Helsper, W. (2011). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 149-171). Münster: Waxmann.
- Hindelang, G. (2010). *Einführung in die Sprechakttheorie: Sprechakte, Äußerungsformen, Sprechaktequenzen*. Berlin: de Gruyter.
- Hoffmann, N. (2011). Ratgeber-Didaktik in Didaktik-Ratgebern. Portrait eines Selbstlernmediums aus erwachsenenpädagogischer Perspektive. *Der pädagogische Blick*, 1, 4-12.
- Illouz, E. (2021). *Gefühle in Zeiten des Kapitalismus*. Berlin: Suhrkamp.
- Jansen, P. (2014). *Erste-Hilfe-Koffer: Erste-Hilfe-Koffer: Unterrichtsstörungen beseitigen – To-dos, Checklisten, Vorlagen – Kopiervorlagen mit CD-ROM*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Jornitz, S. (2004). Der Trainingsraum: Unterrichtsstörung als Bumerang. *Pädagogische Korrespondenz*, 33, 98-117.
- Keller, G. (2014). *Disziplinmanagement in der Schulklasse: Wie Sie Unterrichtsstörungen vorbeugen und bewältigen*. Bern: Huber.
- Klaffke, T. (2020). *Unterrichtsstörungen – Prävention und Intervention: Möglichkeiten und Chancen einer ressourcenorientierten Pädagogik*. Stuttgart: Klett/Kalmeier.
- Kost, J. (2019). Möglichkeiten und Grenzen, das Feld pädagogischer Ratgeber zu systematisieren. In M. Schmid, U. Sauerbrey & S. Großkopf (Hrsg.), *Ratgeberforschung in der Erziehungswissenschaft. Grundlagen und Reflexionen* (S. 17-30). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Köster, C. (2009). *Störungsprävention im Kontext Unterricht. Pädagogische Maßnahmen als Antwort auf gestörten Unterricht*. Oldenburg: pfv.
- Kounin, J. S. (2006). *Techniken der Klassenführung*. Münster: Waxmann.
- Krüger, J. O. (2022). Pädagogische Rezepte und pädagogische Rezeptkritik. *Eine Untersuchung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses um Rezeptologien*. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 98, 217-231.
- Krüger, J. O. (2024). Lehrkräfte als EinzelkämpferInnen? Bilder des LehrerInnenberufs in der Ratgeberliteratur. In T. Fuchs & S. Schmid-Kühn (Hrsg.), *Abbrüche, Ausstiege und andere Wege aus Lehramtsausbildung und Lehrerberuf. Erkenntnisse aus Wissenschaft und Praxis*. Weinheim: Beltz/Juventa (im Erscheinen)
- Krüger, J. O. & Konrad, S. (2019). Neues aus der pädagogischen Apotheke? Zur Thematisierung von Wirksamkeitsversprechen in Ratgebern für Lehrer*innen. In J. O. Krüger & T. Müller (Hrsg.), *Wirksamkeit als Argument* (S. 89-101). Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität.
- Krüger, J. O. & Konrad, S. (2022). Zur Autorisierung pädagogischer Expertise in der Ratgeberliteratur für Lehrerinnen und Lehrer. Ein Beitrag zur erziehungswissenschaftlichen Professionsforschung. *Pädagogische Rundschau*, 76(6), 633-646.
- Kuhn, S. (2021). *Unterrichtsstörungen – Das hilft wirklich: In 5 Schritten zu gutem Klassenklima, konstruktivem Beziehungsaufbau & stressfreiem Unterrichtsalltag*. o. O.: Selbstverlag.

- Lohmann, G. (2019). *Mit Schülern klarkommen. Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplininkonflikten*. Berlin: Cornelsen.
- Matthes, D. & Pallesen, H. (2022). „Sie möchten jeden Morgen früh aufstehn...?“ (Mediale) Bilder von Lehrer*innen, ihrem Beruf und Schule – eine Einleitung. In D. Matthes & H. Pallesen (Hrsg.), *Bilder von Lehrer*innenberuf und Schule. (Mediale) Entwürfe zwischen Produktion, Rezeption und Aneignung* (S. 1-36). Wiesbaden: Springer.
- Matthes, E. & Schmid, M. (Hrsg.). (2022). *Erziehungswissenschaftliche Ratgeberforschung. Bildung und Erziehung, 75(3)*.
- Meyer, H. (2007). *Leitfaden Unterrichtsvorbereitung*. Berlin: Cornelsen.
- Neumann, S. (2021). *Unterrichtsstörungen – So gelingt dir der Umgang mit schwierigen Klassen: 7 effektive Wege für mehr Ruhe und weniger Stress. Den Unterrichtsalltag souverän meistern*. o.O.: Selbstverlag.
- Nolting, H.-P. (2019). *Störungen in der Schulklasse: Ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung*. Weinheim: Beltz.
- Oelkers, J. (1995). *Pädagogische Ratgeber: Erziehungswissen in populären Medien*. Frankfurt a. M.: Diesterweg.
- Ott, C. (2022). Wann ist ein Text ein ‚Ratgeber‘? Methodische Anmerkungen für eine mediensensitive linguistische Ratgeberforschung. In M. Hennig & R. Niemann (Hrsg.), *Ratgeben in der spätmodernen Gesellschaft. Ansätze einer linguistischen Ratgeberforschung* (S. 97-129). Tübingen: Stauffenburg.
- Ott, C. & Kiesendahl, J. (2019). Ratgeber und RAT GEBEN. Textlinguistische Reflexionen zur Identifizierung, Typologisierung und pragmatisch-stilistischen Analyse von Ratgebern. In M. Schmid, U. Sauerbrey & S. Großkopf (Hrsg.), *Ratgeberforschung in der Erziehungswissenschaft. Grundlagen und Reflexionen* (S. 79-118). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Plevin, R. (2017). *So bekomme ich meine Klasse ruhig – vom Chaos zur Stille: Wirkungsvolle Methoden bei Unterrichtsstörungen*. Mühlheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Pfitzner, M. & Schoppek, W. (2000). Gemeinsamkeiten und Diskrepanzen in der Bewertung von Unterrichtsstörungen durch Lehrer und Schüler – eine empirische Untersuchung. *Unterrichtswissenschaft, 28(4)*, 350-378. DOI: 10.25656/01:5478
- Rattay, C., Schneider, J., Wensing, R. & Wilkes, O. (2021). *Unterrichtsstörungen souverän meistern. Das Praxisbuch: Profi-Tipps und Materialien aus der Lehrerfortbildung, ein Praxisbuch*. Donauwörth: Auer.
- Reh, S. (2004). Hilbert Meyer: Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor 2004 (192 S.) [Rezension]. *Erziehungswissenschaftliche Revue, 4/3*. DOI: 10.25656/01:19878
- Reich, K. (2004). *Zur gegenwärtigen Reform der Lehrerbildung – einige Grundüberlegungen und kritische Thesen*. Verfügbar unter: http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/texte/download/reform_lehrerbild.pdf.
- Reichenbach, R. (2003). Pädagogischer Kitsch. *Zeitschrift für Pädagogik, 49(6)*, 775-789. DOI: 10.25656/01:3902
- Reitmann, A. (2022). *Unterrichtsstörungen – Klasse im Griff: Mit einfachen und effektiven Methoden langfristig Unterrichtsstörungen vermeiden und einen stressfreien Unterricht gestalten*. o.O.: Selbstverlag.
- Rogers, C. R. (2007). *Die nicht-direktive Beratung*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Said, E. W. (2019). *Orientalismus*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Sauerbrey, U. (2019). Erziehen Ratgeber in Buchform? Annäherungen aus erziehungstheoretischer Perspektive. In M. Schmid, U. Sauerbrey & S. Großkopf (Hrsg.), *Ratgeberforschung in der Erziehungswissenschaft. Grundlagen und Reflexionen* (S. 47-61). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schäfer, C. D. (2006). *Wege zur Lösung von Unterrichtsstörungen*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehen.
- Schäfer, A. (1981). *Disziplin als pädagogisches Problem*. Essen: Neue-Deutsche-Schule-Verlagsgesellschaft.
- Schmid, M., Sauerbrey, U. & Großkopf, S. (Hrsg.). (2019a). *Ratgeberforschung in der Erziehungswissenschaft. Grundlagen und Reflexionen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Schmid, M., Sauerbrey, U. & Großkopf, S. (2019b). Einleitung. In M. Schmid, U. Sauerbrey & S. Großkopf (Hrsg.), *Ratgeberforschung in der Erziehungswissenschaft. Grundlagen und Reflexionen* (S. 7-16). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Shore, K. (2013). *Die große Hausapotheke gegen Unterrichtsstörungen: 700 Handlungsanregungen für mehr Disziplin und produktives Arbeiten in der Grundschule*. Mühlheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Steiger, M. (2022). *Unterrichtsstörungen stoppen & vorbeugen auch in schwierigen Klassen: Mit souveränem Classroom-Management zu angenehmem Klassenklima und weniger Stress – inkl. der besten Sofortmaßnahmen*. o. O.: Selbstverlag.
- Terhart, E. (2022). *Bilder zum Lehrerberuf – Beobachtungen und Reflexionen. Eine Einstimmung*. In D. Matthes & H. Pallesen (Hrsg.), *Bilder von Lehrer*innenberuf und Schule. (Mediale) Entwürfe zwischen Produktion, Rezeption und Aneignung* (S. 39-54). Wiesbaden: Springer.
- Thomas, L. (2013). *Unterrichtsstörungen mit System begegnen. Flexible Strategien für schwierige Situationen*. Stuttgart: Raabe.
- Twardella, J. (2010). Der mehrfach gestörte Unterricht. Eine Fallanalyse zum Problem der Unterrichtsstörungen. *Pädagogische Korrespondenz*, 42, 87-104. DOI: 10.25656/01:8092
- Vidal, N. (2019). Selbstständiges Lernen. Eine Analyse didaktischer Ratgeberliteratur für Lehrkräfte. In M. Schmid, U. Sauerbrey & S. Großkopf (Hrsg.), *Ratgeberforschung in der Erziehungswissenschaft* (S. 135-151). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Von Diemar-Haub, S., Petersen, S. & Vetter, A. (2019). *Zusatzaufgaben für Unterrichtsstörer 5-6: Schnell und wirkungsvoll reagieren – zur Selbstreflexion anregen (5. und 6. Klasse)*. Augsburg: Auer.
- Weiß, D. (2022). *Unterrichtsstörungen – Schnee von gestern: In 5 wirkungsvollen Schritten zum stressfreien Unterricht und guten Klassenklima. Inklusiv 30 Tage Workshop für ein perfektes Classroom Management*. o. O.: Selbstverlag.
- Wettstein, A. & Thommen, B. (2007). Unterrichtsstörungen stören. Darstellung und Begründung eines Interventionsmodells auf ko-konstruktivistischer Grundlage. *Sonderpädagogik*, 37(2/3), 156-164.
- Wienberg, A. (2022). *Unterrichtsstörungen lösen und effektiv vermeiden: Mit dem richtigen Classroom Management Schritt für Schritt zu mehr Autorität als Lehrer und produktivem Klassenklima*. o. O.: Selbstverlag.
- Winkel, R. (2011). *Der gestörte Unterricht. Diagnostische und therapeutische Möglichkeiten*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Wollenweber, K. U. (2011). *Disziplinprobleme im Schulalltag lösen: 66 Maßnahmen zur Bewältigung von Unterrichtsstörungen*. Merching: Forum Verlag Herkert.

Autor

Krüger, Jens Oliver, Prof. Dr.

Universität Koblenz

Fachbereich Bildungswissenschaften

Institut für Pädagogik

Universitätsstraße 1

56070 Koblenz

jokrueger@uni-koblenz.de